

Constanze Kirchner (Hrsg.)

Kunstunterricht in der Grundschule

•
Ziele, Inhalte, Techniken

•
Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr



Kunstunterricht – eine Einführung



Abb. 1: Eine Stabfigur entsteht



Abb. 2: Holzelemente werden montiert

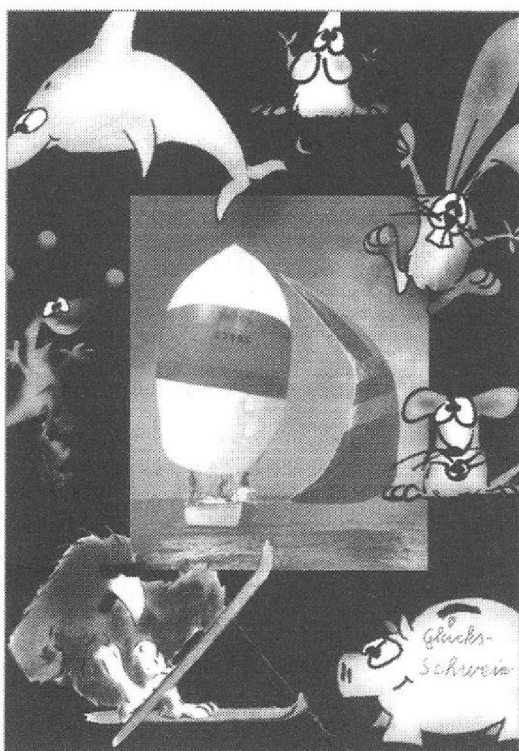


Abb. 3: Gestalten mit dem Computer

Kinder zeichnen und malen, formen, bauen und basteln. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, sie sammeln unterschiedlichste Dinge, sie stellen skurrile Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her, sie fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr.

Dieses Spektrum an bildnerischen Tätigkeiten lässt sich mit dem Begriff des „ästhetischen Verhaltens“ bezeichnen, das im Kunstunterricht gefördert werden soll. Ästhetisches Verhalten ist eine Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und Reflexionsform, die sich in unterschiedlichen Aktivitäten von Kindern zeigt (Abb. 1 – 3).

Um ästhetisches Verhalten zu fördern und damit zugleich Begabungen zu entdecken und zu entfalten, muss es Aufgabe des Kunstunterrichts sein, den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Bereiche bildnerischer Produktion und Rezeption verfügbar zu machen. Insbesondere wenn – meist am Ende der Grundschulzeit – eine deutliche Diskrepanz zwischen dem besteht, was Kinder bildnerisch ausdrücken möchten, und dem, was sie darstellen können, stagniert häufig das Interesse. Die Schülerinnen und Schüler möchten ihre Vorstellungen wirklichkeitsnah und gegenstandsgetreu abbilden, es fehlt jedoch an handwerklichem Können und vor allem an Gestaltungsalternativen. Die Kinder sind dann oft unzufrieden mit ihrem bildnerischen Ausdrucksrepertoire und verlagern ihre Interessen in die Bereiche Musik, Mode, Tagebuch schreiben usw. oder sie adaptieren Kunststile und Comic-Sprachen, sie ahmen Karikaturen, Piktogramme und verschiedene Bildklischees aus Werbung, Zeitschriften u.Ä. nach.

Erlernen Kinder jedoch frühzeitig ein breites gestalterisches Ausdrucksrepertoire, das neben dem Zeichnen, Malen, Drucken, plastischen Gestalten auch Tätigkeitsformen wie Bauen und Konstruieren, Spielen und Inszenieren, den Umgang mit Alltagsobjekten, den Gebrauch von Computer, Foto- und Video-Kameras, den Einsatz von Sammlungs- und Fundstücken und die Beschäftigung mit Kunstwerken einschließt, dann ist es durchaus denkbar, dass das gestalterische Interesse auch über das sogenannte „Ende der Kinderzeichnung“ hinaus erhalten bleibt.

Spielexperten, Forscher und Entdecker

Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität schlagen sich in den gestalterischen Aktivitäten von Kindern nieder. Kinder sind neugierig und wissensdurstig, sie suchen Widerstände und Grenzen. Sie möchten ausprobieren, wie sich Materialien verbinden lassen, wie stabil das Holz, die Erde, das Klebeband ist, wie viel Wasser die Farbe verträgt, wann der Bleistift durchbricht oder wie der Computer funktioniert. Sie sammeln Streichholzschachteln, Spielzeugautos, den Inhalt von Kinderschokoladeneiern, Korken, Bierdeckel, Fan-Artikel und vieles mehr – zweckfrei und aus eigenem Willen.

Kinder bauen sich Räume mit Decken und Tüchern, Kisten und Brettern, sie hämmern, sägen, raspeln, werken und erfinden Spielfiguren, Fahrzeuge, Maschinen und ähnliche Dinge. Sie formen mit Sand, Erde, Knetmasse, Salzteig, Ton usw. Kinder basteln aus gefundenen Materialien kuriose Objekte, ganze Landschaften entstehen aus Papprollen, Tesafilm und Papier. Sie spielen Rollenspiele, bauen Requisiten dafür, gestalten ihre Kinderzimmer, bemalen Straßen und Häuserwände.

Das heißt: Kinder erforschen ihre Umwelt auf ästhetische Weise und mit gestalterischen Mitteln. Im Spiel wie im bildnerischen Verhalten findet eine handelnde Auseinandersetzung mit der Lebenswelt statt. Allerdings: Das Ringen um Gestaltungsentscheidungen, der Dialog mit spezifischen Materialien, denen unterschiedliche Gestaltungsqualitäten innewohnen, die Formgebung, das handwerkliche Vermögen usw. sind Aspekte, die allein das gestalterische Tun und nicht das freie Spielen bestimmen.

Kinder sind Spielexperten, die sich dadurch produktiv und rezeptiv auf Kunstwerke einlassen können. Speziell der Umgang mit Kunstwerken trägt dazu bei, sich andere Lebensentwürfe vorstellen zu können und sich Neuem, Fremdartigem, Unbekanntem zu nähern. Das Sprechen über Kunstwerke, das Sichhineinversetzen in Stimmungen usw. hilft, sich und andere zu verstehen. Gerade der Ungewissheit und Ambivalenz von Gegenwartskunst treten sie mit außergewöhnlicher Imaginationskraft, Flexibilität und Spontaneität gegenüber. Vor allem jüngere Kinder weisen eine besondere Fähigkeit auf, sinnlich-unmittelbar auf Kunstwerke zu reagieren, und sie sind in der Lage, offen und fantasievoll das künstlerische Objekt zu erschließen. Deshalb ist es von größter Bedeutung, bereits zu Beginn der Grundschulzeit durch die intensive Beschäftigung mit Kunst nicht nur Kunstwerke zu verstehen, sondern auch durch das Kennenlernen und handelnde Erproben von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und künstlerischen Strategien das Ausdrucksrepertoire der Kinder zu erweitern.

Ästhetische Bildung im Fach Kunst

Im Kunstunterricht soll ein ganzheitlicher Zugang zur Welt gefördert werden. Das bedeutet, dass die Kinder ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern. Als Äquivalent zum rational orientierten Weltzugang wird der anschauliche, emotional geprägte bildhafte Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Dazu gehören Kenntnisse über historische und aktuelle Kunst sowie über die ästhetischen Phänomene unserer Umwelt. Sensibilität, Fantasietätigkeit und Kreativität sollen ebenso entfaltet werden wie das kritische, emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und visuellen Medien bestimmten Welt. Die bildnerische Produktion dient nicht nur dem Erweitern des individuellen Gestaltungsrepertoires, sondern einer Persönlichkeitsbildung, die das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität, Bildkompetenz sowie das Vermögen zum kritischen Urteil einschließt. Selbstbestimmtes, erfahrungsoffenes und interdisziplinäres Arbeiten sind we-

sentliche Voraussetzungen, um die Schülerinnen und Schüler für einen Kunstunterricht zu motivieren, der Intensität und Aufmerksamkeit, Auseinandersetzung und Bedeutungszuweisung verlangt.

Ästhetische Erfahrung und Bildkompetenz

Es ist ein Hauptanliegen im Kunstunterricht, ästhetische Erfahrungen im bildnerischen Dialog mit unterschiedlichen Materialien und Verfahren sowie im Umgang mit Kunstwerken und Alltagsobjekten zu erzielen. Ästhetische Erfahrungen sind solche Erfahrungen, bei denen die Sinne aktiviert werden müssen, weil Wissen allein keine Bereicherung und somit ebenso wenig Gewinn bringt wie sinnliches Erleben ohne Reflexion. Von ästhetischen Erfahrungen sprechen wir dann, wenn durch bildnerische ästhetische Praxis und durch das Sprechen über Ästhetisches Einsichten gewonnen werden. Diese Einsichten sind – knapp zusammengefasst – mit Bildkompetenz zu bezeichnen. Bildkompetenz entsteht, wenn sich Schülerinnen und Schüler mit der Herstellung und der Wirkung von Bildern auseinandersetzen. Bilder können hierbei eigene bildnerische Produkte, Werbung oder Designgegenstände, ästhetische Alltagsphänomene, Architektur oder Kunstwerke sein. Bilder können in der Vorstellung existieren, als dreidimensionale Objekte, in der Bewegung, im Tanz, im Spiel, als Performance usw. Im Kunstunterricht wird Bildkompetenz entwickelt – durch die Produktion und Rezeption von Bildern.

Zwar sind Kinder im Grundschulalter prinzipiell an bildnerischer Produktion und Rezeption interessiert, jedoch nur dann, wenn sie in der ästhetischen Praxis ihrem Ausdrucksbedürfnis nachkommen können, wenn sie etwas herstellen können, dem sie eine Funktion beimessen, wenn sie einem Kunstwerk Sinn zuschreiben können usw. – mit anderen Worten, wenn der Unterrichtsgegenstand für sie persönlich bedeutsam wird. Der Kunstunterricht kann bildungswirksam werden, wenn Aufmerksamkeit und Neugier geweckt, Widerstand und Irritation erzeugt, Genuss und Sinnhaftigkeit in Aussicht gestellt werden.

Aufgabenbereiche

Fünf grundlegende Aufgaben stehen im Vordergrund des Kunstunterrichts, um ästhetische Bildungsprozesse zu initiieren:

- Es müssen ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse in Produktion und Rezeption angeregt werden.
- Handwerkliche Fähigkeiten und das Ausdrucksrepertoire müssen in ästhetischen Produktionsprozessen erweitert und entwickelt werden.

- Gestaltungskompetenz soll durch das Ausprobieren, Erkennen und Sprechen über Bildkomposition, Farben, Materialien, Duktus, Proportionen, Kontraste, Präsentationsformen usw. erworben werden.
- Die Kinder sollen lernen, Kunstwerke zu betrachten, zu verstehen, Deutungen zu erproben und darüber zu sprechen.
- Das bildnerisch-ästhetische Urteilsvermögen muss geschult werden.

Kompensatorische Funktionen

Dem Kunstunterricht werden – neben den fachlichen Bildungsleistungen wie dem Erwerb von Urteils- und Gestaltungskompetenz, Kreativitäts- und Identitätsförderung – ausgleichende und entlastende Funktionen zugeschrieben, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Individuelle Entwicklungsdefizite können ebenso Regenerierung erfahren wie gesellschaftlich oder kulturell erzeugte Mängel. Defiziten in der sinnlichen Wahrnehmung und der Bewegung kann ebenso entgegengewirkt werden wie Spannungen, Aggressionen, Passivität usw., die aufgrund prekärer sozialer oder familiärer Lebensverhältnisse entstehen. Als gesellschaftlich erzeugte Defizite gelten u. a. der Verlust von Sinnlichkeit durch die medialisierte Umwelt, die mangelnde Naturerfahrung durch das Aufwachsen in stark besiedelten Gegenden, der Bewegungsmangel durch zeitintensive Mediennutzung, die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit, fehlende Selbstwahrnehmung, mangelnde Integrations- und Kooperationsfähigkeit durch die Vereinzelung in unserer Gesellschaft (vgl. WICHELHAUS 1995).

Materialerfahrung und sinnliches Erleben

Ausgleichende Funktion wohnt dem ästhetischen Prozess im Umgang mit den verschiedenen Materialien inne: Sogenannte regressive Verfahren (Matschen, Sudeln, Kritzeln usw.) ermöglichen beispielsweise „spezifische Erfahrungen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen (optischen und haptischen) Bereich“, die Voraussetzungen zum Aufbau kognitiver Kompetenzen sind (WICHELHAUS 1995, S. 35 ff.). Amorphe Materialien wie Sand, Wasser, Ton u. Ä. lösen im direkten Kontakt der Hände taktile und kinästhetische Sinnesreize aus. Das Material passt sich der Bewegung der Finger an. Die leichte Formbarkeit lässt spontane Gestaltungen zu und kann dadurch motivierend auch für gehemmte und scheue Kinder wirken, diese aus der Reserve locken und die Aktivität steigern. „Weiche Materialien, wie z. B. Kleister oder Ton geben nach, sind beliebig formbar. Sie sind geeignet, um Spannungen schnell abzubauen, können jedoch auch chaotisches Entladen mit Kontrollverlusten auslösen. (...) Holz oder Stein, z. B., harte Mate-

ralien bieten Widerstände. Dies kann zu besonderer Aktivität führen. Ist der Widerstand zu groß, kann auch Passivität die Folge sein“ (ebd., S. 37). Dem Widerstand des Materials die eigene Aktivität entgegenzusetzen, kann der Aggressionsabfuhr dienen. Spiel und Aktion hingegen befördern integrative Prozesse (ebd., S. 36). Das Material dieser ästhetischen Prozesse (z. B. Pantomime, Tanz, Theater) sind die Bewegungen des eigenen Körpers, der Rhythmus, Laute, Töne und Sprache in Zeit und Raum. Der gestalterische Umgang in und mit der Natur kann dazu anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu betrachten, und darüber hinaus durch die Verwendung von Naturmaterialien als Gestaltungsmittel eine Beschäftigung mit Naturphänomenen einleiten (KIRCHNER/KIRSCHENMANN 1997). Durch den Gebrauch der neuen Medientechnologien werden diese in ihrer Veränderbarkeit und Beherrschbarkeit erfahrbar, in der Produktion durchschaubar und können mit ihren Wirkungen nicht nur gestalterisch genutzt, sondern auch reflektiert werden.

Heterogenität als Chance

Die Schwierigkeit stark unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen in der Grundschule hat sich in den letzten Jahren zunehmend verschärft. Gründe hierfür sind nicht nur die zahlreichen Kinder unterschiedlicher kultureller sowie religiöser Herkunft und mangelnde Sprachkenntnisse, sondern auch zerrissene Familien, soziale und kulturelle Brüche, die Medialisierung der Kindheit usw. Ursprünglich eingerichtet, um schichtspezifisch bedingte Bildungsnachteile zu überwinden, muss die Grundschule heute in hohem Maße den Anforderungen eines heterogenen Schülerklientels Rechnung tragen. Um mit dieser Heterogenität adäquat umzugehen, ist sowohl eine einheitliche Grundbildung notwendig als auch zugleich die individuelle Förderung der Kinder, also Homogenisierung und Differenzierung ebenso wie Integration und Individualisierung (SCHORCH 2006, S. 95 ff.). Innere Differenzierung und das Eingehen auf individuelle Stärken und Schwächen tragen dazu bei, die unterschiedlichen Voraussetzungen auszugleichen und die Vielfalt in der Gruppe als Chance für das Erkennen und Fördern individueller Fähigkeiten zu nutzen.

Der Kunstunterricht ist in besonderer Weise geeignet, zum einen die Heterogenität der Kinder ein Stück weit aufzufangen und zum anderen Heterogenität als Chance für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit produktiv zu nutzen. Denn im bildnerischen Tun zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede, und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träu-

me, Wünsche und Ängste bildnerisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu reden. Das Bild ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, die Gestaltgebung weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung. Freilich existieren biografische und kulturelle Kontexte, doch diese müssen nicht in den Vordergrund rücken. Schulanfänger weisen in der Regel unterschiedliches bildnerisches Können auf: Einige Kinder können besser bauen, andere besser zeichnen, die Stärken wieder anderer Kinder liegen im szenischen Spielen oder im Töpfern usw. Die Schülerinnen und Schüler können gegenseitig von ihren Fähigkeiten profitieren, in Projekten kann jedes Kind nach seinem besonderen Vermögen entsprechende Aufgaben übernehmen.

Heterogenität muss nicht unbedingt ausgeglichen werden. Im Gegenteil: Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler kann auch als Bereicherung für alle Kinder erfahren werden, wenn sie konstruktiv und aktiv als Chance für die Persönlichkeitsentwicklung genutzt wird. Denn: In der Verschiedenheit der Lebensentwürfe liegt eine lebendige Vielfalt, die im Zeitalter der Enttraditionalisierung und Neuorientierung, des Werteverlusts und kultureller Pluralität diverse Möglichkeiten zum selbstbestimmten Ich- und Anderssein bietet. Sowohl in der bildnerischen Produktion wie in der Rezeption von Kunst lässt sich die Identitätsentwicklung fördern, wenn Kinder unterschiedliche Lebensentwürfe angeboten bekommen, Rollen erproben können und sich bildnerisch Möglichkeitsräume zum Probehandeln eröffnen.

Persönlichkeitsentwicklung

Grundlegend ist die Annahme, dass die ästhetische Bildung im Fach Kunst die Persönlichkeitsentwicklung in besonderem Maße befördert – weit mehr als andere Bildungsformen. Dies erklärt sich folgendermaßen: Versteht man ästhetische Bildung als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die auf der Produktion und Rezeption ästhetisch gestalteter Objekte basiert (Bildende Kunst, Musik, Poesie usw.) und somit auf ästhetischer Erfahrung gründet, dann besitzt die ästhetische Bildung eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern kommt entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zu. Insbesondere Kinder denken mit visuellen und haptischen Mitteln über Wirklichkeit nach. Die Vorstellungen, oder auch innere Bilder genannt, gründen auf szenischem Erleben mit allen Sinnen, nicht nur auf visueller Wahrnehmung.

Nach dem Entwicklungspsychologen JEAN PIAGET bildet sich eine Vorstellung von etwas, was nicht direkt sichtbar oder wahrnehmbar ist, Ende des ersten Lebensjahres. Das Kind verfügt dann über innere Bilder, die es miteinander verbinden kann. Ein rudimentäres Denken beginnt. Diese Vorstellungen basieren auf dem Wirklichkeitserleben und können miteinander kombiniert oder umgebildet werden. So entstehen Fantasien – oder auch Träume. Die Fantasie resultiert aus dem Vorstellungsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit, und zwar im Kontext emotionaler Erfahrungsqualitäten wie Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme usw.

Bilder als Ausdruck inneren Erlebens

Erlebnisse werden als innere Bilder oder Szenen, die mit Emotionen, Gerüchen, Geräuschen, haptischen Qualitäten usw. verbunden sind, gespeichert und verarbeitet. Das Erlebte jedoch darzustellen – sprachlich oder bildnerisch –, verlangt eine komplexe Strukturierung und Ordnung dessen, was erlebt wurde und was mitgeteilt werden soll. Diese Leistung, eine Vorstellung wie auch immer geordnet auf das Papier zu bringen, zu modellieren oder körperlich darzustellen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag. Das Erlebte wird organisiert, strukturiert und symbolisch ausgedrückt.

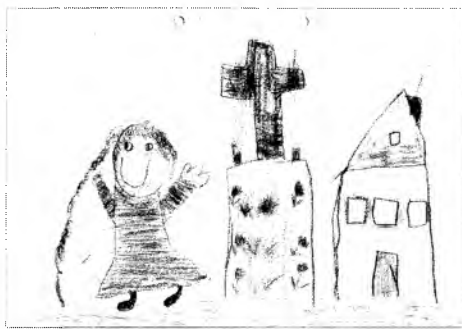


Abb. 4: Ein Grab für den Hamster

Abbildung 4 zeigt das Selbstbildnis eines Mädchens, das lachend neben dem Grab ihres gerade verstorbenen Hamsters steht. Dem Tod des Hamsters kommt nach der Größe des Grabes und des Kreuzes eine immense Bedeutung zu – doch der Verarbeitungsprozess hat schon Wirkung gezeigt: Das Kind wirkt fröhlich und gelassen. Das Erlebte – hier der Tod des Hamsters – wird vom nicht-kommunikablen Inneren nach außen gebracht, bildnerisch geformt und damit kommunikabel. Es kann mit Distanz betrachtet

und reflektiert werden. Die bildnerische Strukturierung des emotional Erlebten befördert die Verarbeitung nicht nur, weil das Erlebte auf dem Papier geordnet hervorgebracht wird, sondern auch, weil die Verarbeitung und Strukturierung von Eindrücken durch das bildnerische Tun verlangsamt und dadurch intensiviert wird. Hinzu kommt, dass oftmals im Unbewussten oder Vorbewussten angesiedelte Geschehnisse unmittelbar in den Gestaltungsprozess einfließen – ohne Zensur des Bewusstseins – und der Person gespiegelt werden. Die Formentwicklung im Material erfordert einen bildnerischen Reflexionsprozess, aus dem letztlich das Eigene gegenübertritt und mit sich selbst oder anderen kommunizierbar wird.

Intelligenzentwicklung

Der Kognitionspsychologe HOWARD GARDNER weist immer wieder darauf hin, dass Kinder über zahlreiche Intelligenzen verfügen, die allesamt gleichermaßen zu fördern sind. So spricht er u. a. neben der sprachlichen und der logisch-mathematischen Intelligenz von der Bewegungsintelligenz, der musikalischen Intelligenz, der sozialen, praktischen und wissenschaftlichen Intelligenz (vgl. ANDERS/LAEWEN 2002). Nahezu alle dieser sogenannten Intelligenzen werden mit dem bildnerischen Gestalten gefördert: Praktische Intelligenz entwickelt sich beim Bauen, Basteln, Konstruieren, beim Gebrauch von Werkzeug, beim systematischen Vorgehen zur Problemlösung, beim Verstehen einer Gesamt konstruktion usw. In der Zusammenarbeit mit anderen wird die soziale Intelligenz erweitert, eigene Interessen sollen dabei erkannt, Gefühle z. B. bildnerisch ausgedrückt und Humor soll entwickelt werden. Melodien, Farbtöne, Stilrichtungen kennenzulernen, Bilder anzuschauen, Musik zu hören usw., fördert die bildnerisch-musikalische Intelligenz, Theaterspielen oder beidhändiges Zeichnen die Bewegungsintelligenz, das räumliche Gestalten die logisch-mathematische Intelligenz und das Sprechen über Kunstwerke die sprachliche Intelligenz. Wissenschaftliche Intelligenz wird gefördert, wenn Neugierde geweckt, Experimentieren zugelassen, die Wahrnehmung für Details geschärft wird usw. Natürlich sind diese verschiedenen Fähigkeiten alle auch miteinander verwoben und lassen sich nicht auseinanderdividieren, als Modellvorstellung sind sie jedoch sehr hilfreich – u. a. auch, um die Kinder daraufhin zu beobachten und herauszufinden, in welchen Bereichen sie mehr oder weniger Kompetenzen aufweisen und wo Förderbedarf besteht.

Begabungen erkennen

Es ist wichtig, im Kunstunterricht die Schülerinnen und Schüler daraufhin zu beobachten, ob ein Kind beispielsweise lieber zeichnet oder malt. Welche

Gegenstände zeichnet es besonders gut? Oder baut und bastelt es eventuell lieber? Ist das Kind eher an konstruktivem Bauen oder plastischem Gestalten interessiert? Vielleicht tanzt es gern oder verkleidet sich, filmt mit Vorliebe oder fotografiert? Welche Bilder mag das Kind? Historische Kunst, skurrile oder humorvolle Werke? Bunte Farben oder Zeichnungen mit interessanten Gegenständen? Solche Beobachtungen helfen, Begabungen zu entdecken und Kinder zu motivieren, ihre eigenen Fähigkeiten zu erkennen und zu entwickeln. Speziell in größeren Projekten, in denen verschiedene Gestaltungsbereiche verknüpft werden, können sich die Kinder mit ihren diversen Fähigkeiten gegenseitig anregen und beflügeln.

Kreativität und Fantasie

Nimmt man den Begriff „Kreativität“ wörtlich, so ist damit das Potential, etwas herzustellen, etwas zu produzieren, gemeint (lat.: creare „erzeugen“). Während die Kreativität meist mit kognitiven Prozessen in Verbindung gebracht wird (Problemlösungsstrategien, Flexibilität usw.), werden der Fantasie eher Imaginationsfähigkeit oder Intuition zugeschrieben. Im Unterschied zur Fantasie, die im Kopf stattfindet, ist die Kreativität der Motor, der tatsächlich etwas hervorbringt – ein gestaltetes Objekt, eine neue chemische Formel, ein Musikstück usw. Die Kreativität wird letztlich an einem erzeugten Produkt gemessen. Deshalb ist Kreativität die Kraft, die über die Fantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet. Darüber hinaus ist die Kreativität nicht nur der Motor, ein Produkt hervorzubringen, sondern auch – zusammen mit der Fantasie – der Antrieb, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen, eine eigene Welt zu entwerfen, das Leben selbst zu gestalten. Insofern fördert die ästhetische Bildung nicht nur die Ausbildung der Sinne, der Vorstellungen, der Fantasien und des Denkens, sondern trägt in entscheidendem Maße dazu bei, Ich-Stärke und Identität zu entwickeln. Denn: Identitätskonstruktion benötigt Kreativität, um sich in heterogenen Welten zu positionieren.

RUDOLF SEITZ (1998), der vielerlei Publikationen zur ästhetischen Elementarbildung und Kreativitätsschulung veröffentlicht hat, beschreibt, was eine kreative Person ausmacht: Sie braucht Sensibilität und Assoziationsfähigkeit – muss also aufnahmefähig und flexibel sein. Sie muss Originalität besitzen, das heißt, neue Ideen entwickeln, aber auch Material oder Werkzeuge unkonventionell einsetzen. Sie muss sich eine Sache anders vorstellen können, was dazu beiträgt, originelle Lösungen zu erfinden. Spontaneität, Mut und ein gesundes Selbstvertrauen sind nötig, um sich zu äußern und um unkonventionelle Dinge zu denken und zu tun. Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese zielt auf logisches Denken, denn man muss gute von

schlechten Ideen unterscheiden können. Wichtig ist auch, eine Sache zu Ende führen zu können, das heißt über Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft zu verfügen. Konflikttoleranz und Humor sind gefordert, wenn etwas schief geht oder sich eine Idee als unglücklich erweist.

Die genannten Fähigkeiten werden im bildnerisch-praktischen Tun fortwährend geschult: Die Wahrnehmung der Kinder wird im Umgang mit verschiedenen Materialien und Objekten geschärft. Speziell beim Sammeln und Ordnen üben die Schülerinnen und Schüler ihr Assoziationsvermögen und das Umgestalten bzw. Umdenken der Gegenstände, den unkonventionellen Gebrauch und das Verändern von Kontexten. Das Selbstvertrauen wird durch die Erfahrung, etwas hervorzubringen, gestärkt, wofür Voraussetzung ist, eine Sache zu Ende zu bringen. Freilich trägt auch der Rezeptionsprozess dazu bei, sensibel wahrzunehmen, aufmerksam zu betrachten und mit Deutungsversuchen die Assoziationsfähigkeit, das Sinnstiften und damit die Flexibilität im Denken zu trainieren.

Dialog mit dem Material

Jede Material- und Formentscheidung bedeutet auch Sinngebung. Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität werden durch diesen Prozess angeregt und gefördert. Konkret heißt das, dass ein vielfältiges, umfangreiches und anregendes Materialangebot Gestaltungsideen und Gestaltungsprozesse positiv beeinflusst. Zugleich benötigen Kinder organisatorische, zeitliche und inhaltliche Spielräume, um ihre Ideen entfalten zu können. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Kinder ihre Interessen und Ausdrucksbedürfnisse, ihre Ideen und Vorstellungen auch einbringen können. Die genannten Bildungspotenziale, die mit dem Gestalten einhergehen – die Förderung von Vorstellungsvermögen und Symbolbildung, von Kreativität und Intelligenzentwicklung, Fantasietätigkeit und logischem Denken, der Erweiterung des Ausdrucksrepertoires und handwerklich-technischer Fähigkeiten usw. – können dann in besonderem Maße zum Tragen kommen, wenn das Interesse des Kindes geweckt wird und vielfältige Materialien und Werkzeuge zur Verfügung stehen.

Mit dem Material und der Wahl eines Verfahrens sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotentiale sowie mögliche Bedeutungszuweisungen. Dieses Sinnstiften wächst und verändert sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. Zum Beispiel wird zunächst ein Turm konstruiert, bei dem das Sammeln der Äste und die Konstruktionslösungen im Vordergrund stehen. Doch plötzlich wird der Turm als Behausung wahrgenommen, und die Kinder formen Vögel aus Ton, um sie darin zu platzieren: So nisten nun Vögel dort (Abb. 5 und 6).



Abb. 5: Konstruktion aus Zweigen



Abb. 6: Vogel aus Ton im Nest

Gemeinsam etwas herstellen

In der Zusammenarbeit von mehreren Kindern sind die Eigenaktivität und die Kompetenz jeder einzelnen Person herausgefordert. Besondere individuelle Fertigkeiten, Interessen und Begabungen werden als Bereicherung in die kooperativ abzustimmenden Arbeitsprozesse mit einbezogen. Der Gedanke einer sich gegenseitig befruchtenden Arbeitsatmosphäre wird aus der Perspektive der Kreativitätsforschung gestützt: Der Pädagoge und Kreativitätsforscher OLAF-AXEL BUROW (1999) nennt als Kern für das Entstehen kreativer Leistungen das kreative Feld, das sich durch den Zusammenschluss von Personen mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten auszeichnet, die eine gemeinsame Vision verbindet und die ihr kreatives Potenzial wechselseitig hervorlocken, erweitern und entfalten. Wenn Kinder sich ihren Interessen gemäß zusammenfinden, Ideen vergleichen und ihr unterschiedliches Können miteinander verknüpfen, kommen sie auf neue Ideen und Gestaltungsvorhaben.

Indem BUROW nachweist, dass kreative Leistungen viel stärker als bisher angenommen von Interaktion, kreativem Feld und Umwelt abhängen, wendet er sich nicht nur gegen die Betonung des kreativen bzw. mit besonderen Leistungsfähigkeiten ausgestatteten Individuums, sondern hebt darüber hinaus die Möglichkeiten, Kreativität aktiv zu entwickeln, hervor: Es soll gelernt werden, die individuellen kreativen Potenziale zu entdecken. Burow nennt noch einen weiteren Aspekt, den er als notwendig für die Ent-

wicklung von Kreativität beschreibt: Über die eigenen Grenzen hinauszugehen, indem Selbstvergessenheit und Konzentration geübt werden. Gerade das gestalterische Tun bietet die Möglichkeit zum Probehandeln über die eigenen Grenzen hinaus. Außerdem bindet der intensive Gestaltungsprozess die volle Aufmerksamkeit der Kinder, sodass Selbstvergessenheit und Konzentration die Folge sind.

Inhalte des Kunstunterrichts

Mit dem Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, mit der von Bildern dominierten Umwelt, dem mangelnden Naturbezug, den neuen Technologien usw. ändern sich auch die Inhalte des Kunstunterrichts. Hinzu kommen immer neue künstlerische Strategien aktueller Kunst mit neuen Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen – beide Faktoren tragen dazu bei, dass die Fachinhalte in ihren Schwerpunkten immer wieder neu durchdacht und den Veränderungen angepasst werden müssen.

Gerade vor dem Hintergrund, dass die Kinder viel Zeit vor Fernseher und Computer verbringen und ihnen deshalb wenig Zeit bleibt, sinnliche Erfahrungen zu machen, gehört es zu den Aufgaben des Kunstunterrichts, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu schulen und auf eine Vielfalt von Materialerfahrungen zu achten. Collagieren, plastisches Gestalten, Bauen und Konstruieren gehören ebenso selbstverständlich in das Spektrum des Kunstunterrichts wie der Umgang mit Computer, Fotoapparat und Videokamera, das Spielen und Inszenieren, die Umwelt- und Produktgestaltung und der Umgang mit Kunstwerken. Speziell im Bereich der Neuen Medien ist die Kunstpädagogik gefordert, die Gestaltungsbedürfnisse von Kindern ernst zu nehmen und Medienkompetenz zu fördern.

Darstellung, Mitteilung und Ausdruck

Ein wesentliches Element, das speziell zu Beginn der Grundschulzeit eine große Rolle im Kunstunterricht spielt, ist das anthropologisch verankerte, genuine Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis des Kindes. Hier folgen die Inhalte den altersgemäßen Darstellungsformen, die durch bestimmte Themenstellungen, Materialangebote sowie das Erlernen spezifischer Techniken und Verfahren sukzessiv gefördert werden. Denn gerade für Grundschulkinder beinhaltet der bildnerische Ausdruck die Möglichkeit, Träume, Wünsche, Ängste und Fantasien darzustellen, die sie nicht in Sprache fassen können – was besonders beim Zeichnen und Malen zum Tragen kommt.

Wahrnehmung und Kreativität

Das ästhetische Verhalten von Kindern ist, wie gesagt, außerordentlich vielfältig und facettenreich. Die Vorstellung von bestimmten Handlungsweisen oder Kombinationsmöglichkeiten ist häufig noch nicht so strikt festgelegt wie bei Erwachsenen. Kinder finden skurrile Lösungswege und entwickeln wunderbare Fantasiegebilde. Erfahrungen im Spiel und im Experiment schlagen sich im bildnerischen Tun nieder. Das spielerische, experimentelle und unkonventionelle Nutzen von Gestaltungsmitteln wie z. B. das Hin- und Herrücken einer Zeichnung oder einer Hand über dem Scanner, der für völlig andere Arbeitstechniken vorgesehen ist, führt zu ungewöhnlichen bildnerischen Ausdrucksweisen (Abb. 7).



Abb. 7: Handbewegung über dem Scanner

Bildnerisches Gestalten

Es ist auch Aufgabe des Kunstunterrichts, Lösungen für bildnerische Probleme anzubieten und den Gebrauch verschiedener Techniken zu vermitteln. Allerdings sollte ein gestalterisches Problem immer mit solchen Inhalten gefüllt werden, die einen Bezug zu den Interessen von Kindern aufweisen. Statt sinnentleerte Spiele mit bildnerischen Mitteln durchzuführen, um Gestaltungsprinzipien zu erlernen, geht es darum, die Darstellungsfähigkeit der Kinder zu fördern, damit sie ihre gewünschten Inhalte angemessen zum Ausdruck bringen können.

Bildnerische Verfahren und Techniken

Bestimmte Techniken verlangen spezielle Herstellungsverfahren, damit sie funktionieren. Das heißt, Kinder könnten zwar auch experimentell erfahren, dass ihre Tonfigur beim Brennen zerfällt, weil sie nicht hohl ist oder weil die Gliedmaßen nicht adäquat miteinander verbunden sind, die Enttäuschungen sind jedoch groß und der Lösungsweg ist langwierig. Es muss deshalb immer wieder Unterrichtsphasen geben, in denen Techniken und Verfahren erläutert und in kleinen Schritten erprobt werden – um Sachkompetenzen zu erwerben und Frustrationen zu vermeiden. Beispielsweise benötigt man beim Malen kräftige Pigmente und ausdauerndes Anrühren, um Leuchtkraft zu erzeugen, beim Drucken die Kenntnis der diversen Druckverfahren, um spezielle Wirkungen herzustellen.

Natur- und Umwelterfahrung

Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und die Aneignung von Lebenswelt werden als wesentliche fachliche Ziele angesehen. Nicht nur das alltägliche Umfeld der Kinder (Architektur, Design, Landschaftsgestaltung, Mode usw.) begründet die bildnerische Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt, sondern auch die aktuellen künstlerischen Strategien, in denen Alltagsobjekte autonome Gestaltungsmittel sind. Zur Umwelterfahrung gehört die Naturerfahrung – sowohl das sachkundliche Erforschen der Natur als auch die ästhetische Wertschätzung und Achtung des Naturschönen. Unterrichtsprojekte im Freien erlauben das Gestalten mit Naturmaterialien, das Beobachten der Veränderungsprozesse bis hin zum Zerfall.

Spielen und Inszenieren

Theaterspiel und Bühnengestaltung, Tanzen und Sichbewegen, aber auch das Herstellen von Spielobjekten gehört zu den Inhalten eines pluralen Kunstunterrichts. Zum Teil verknüpft mit dem Bereich Werken, werden im Kunstunterricht u. a. Spielfiguren hergestellt, Alltagsobjekte konzipiert, begehbbare Häuser gebaut, Schattenspiele und Bühnenstücke entwickelt.

Sammeln und Ordnen

Mit Handlungsweisen wie z. B. dem Sammeln und Ordnen, Spurensuchen und Sichern, bilden Kinder Verhaltensweisen aus, die u. a. der Umweltaeignung dienen. Das Herauslösen des Objektes aus seinem originären Funktionsbereich und das Zuweisen neuer bildnerischer Eigenschaften kennzeichnen die ästhetische Praxis. Als weiteres bildnerisches Tun erlaubt das Spuren-Sichern, mit persönlich bedeutsamen Objekten Erinnerungen zu aktivieren und Erlebnisse zu rekonstruieren.

Medienkompetenz

Der Computer hat – neben dem Fernsehen – in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehalten. Die wachsende Bedeutung von Computertechnik und digitaler Fotografie als Gestaltungsmittel findet ihren Niederschlag auch im Kunstunterricht, denn das Aufwachsen mit dem Computer und damit verbunden der Gebrauch von Mal- und Zeichenprogrammen, Internet, Autorenprogrammen usw. führt zu Veränderungen im gestalterischen Tun von Kindern. Daher gehört das Vermitteln von Medienkompetenz im Kunstunterricht mittlerweile zum selbstverständlichen Anliegen kunstpädagogischer Tätigkeit. Zugleich prägt die Medienrezeption die kindlichen Wahrnehmungsweisen sowie die Themen, mit denen Kinder sich befassen. In Kinderzeichnungen werden Medienerlebnisse mitgeteilt und verarbeitet (Abb. 8).



Abb. 8: Irakkrieg in der Kinderzeichnung

Kunsterfahrung

Das Kennenlernen historischer und zeitgenössischer Kunstwerke gehört zu den grundlegenden Fachinhalten. Es werden hierdurch nicht nur Gestaltungsprozesse hinsichtlich des Motivs, der Technik oder des Materials angeregt und damit die Ausdrucksrepertoires erweitert, sondern es erfolgt auch das Entwickeln von Werkverständnis und Deutungsrepertoire. Grundlegende Kenntnisse über Künstler und Epochen sollen erworben und die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Kunstwerke auszulegen, zu deuten, zu interpretieren und zu beurteilen. Der Genuss an Kunstwerken stellt sich dann ein, wenn den Lernenden ästhetische Erfahrungen im Umgang mit den jeweiligen Werken ermöglicht werden. Hierbei ist die Verzahnung von Produktion und Rezeption im Umgang mit Kunstwerken selbstverständlich. Das heißt, dass die Lernenden sich einem Werk aktiv nähern, evtl. selbst dazu bildnerisch arbeiten usw. Im Anschluss wird Wert auf die Reflexion des ästhetisch-praktischen Tuns gelegt.

Gegenwartskunst

Die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst steht im Kunstunterricht oftmals im Vordergrund, weil sie sich mit den Problemen unserer Zeit befasst: Bezüge zum eigenen Lebensgeschehen können bei geeigneter Auswahl oftmals leichter geknüpft werden als bei historischer Kunst. Die vielfältigen Produktionsverfahren und Strategien aktueller Kunst können Anlass sein, das Ausdrucksvermögen zu erweitern und zu individuellen bildnerischen Kommunikationsformen zu finden. Gegenwartskunst greift aktuelle Inhalte auf, die u. a. auch Kinder betreffen. Sie kann damit Auslöser für einen nachhaltigen Zugang zur Kunst sein.

Über Bilder sprechen

Der Dialog mit Kunst und über Kunst oder Alltagsbilder bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motiv, Gegenstände, bildnerische Mittel usw. in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie gesellschaftliche Kontexte zu erschließen, in die ein Werk eingebettet ist.

Genau diese Fähigkeiten verlangt die letzte PISA-Studie unter dem Stichwort „Lesekompetenz“. Zukünftig soll darüber hinaus auch die „visual literacy“ geprüft werden, die Fähigkeit, Bilder zu entschlüsseln, die im Umgang mit Kunstwerken geschult wird.

Das heißt, die Begegnung mit Kunst beinhaltet eine Vielzahl von Bildungschancen auf verschiedenen Ebenen, weit über das Kennenlernen von Kunstwerken hinausgehend.

Prinzipien des Kunstunterrichts

Ästhetische Erfahrungen benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen sowie zum intensiven Befasstsein mit künstlerischen Ausdrucksformen. Offene Handlungsformen und Werkstattunterricht sollten die herkömmlichen Methoden des Kunstunterrichts ergänzen, denn gerade der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, Lerninhalte nicht kleinschrittig und operationalisiert zu offerieren, sondern sogenannte kunstnahe Methoden anzuwenden, „werkstattorientierte“ Lehrformen, die sich am experimentellen, individuellen Tun der Schülerinnen und Schüler orientieren und die sich die Wissbegier, Neugierde, die Lust zum Experiment und den Forscherdrang von Kindern nutzbar machen.

Prinzip Werkstatt

Eine „Werkstattecke“ im Klassenraum ermöglicht selbstverantwortliches, erfahrungsoffenes Lernen, das Spielräume und Erprobungsmöglichkeiten in Material und Technik für die Umsetzung eines spezifischen Themas eröffnet. Die Kinder sollten den Unterrichtsverlauf mitbestimmen und ihre spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen können. Der Schwerpunkt des didaktischen Prinzips Werkstatt liegt auf der Selbstorganisation der komplexen Lernprozesse durch die Kinder. Experimentelles, erprobendes Vorgehen bedeutet allerdings nicht das Fehlen jeglicher Zielorientierung. Die Lehrintentionen müssen jedoch nicht notwendigerweise „durchgesetzt“ werden. Unverzichtbar hingegen ist eine Verständigung über die Ziele mit der Lerngruppe. Der Lehrerin oder dem Lehrer kommt im Unterrichtsprozess die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu beraten und ihnen zu helfen, Zielvorgaben zu akzeptieren oder Ziele zu formulieren, jedenfalls Ziele anzustreben (vgl. KIRCHNER/PEEZ 2001).

Materialangebote

Entscheidend für diese Form des offenen Kunstunterrichts ist, dass ein vielfältiges Materialangebot bereitgestellt wird. Denn die Idee für eine bestimmte Darstellungsweise bzw. für ein gestaltetes Produkt folgt einem Ausdrucksbedürfnis, das sich im Zusammenspiel mit dem Materialangebot entwickelt. Im Produktionsprozess wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch nur in der Weise, wie es das Material erlaubt. Den für die ästhetische Praxis genutzten oder aber zur Verfügung gestellten Materialien und Verfahren kommt insofern eine wichtige Funktion zu: Die stofflichen oder auch immateriellen Reize fordern ebenso wie die angewandten Techniken in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf und können konkrete Ideen und Gedanken anstoßen. Der Gestaltungsprozess darf nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren verstanden werden, sondern als eine geistige Tätigkeit, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt. Das Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materials Spuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben sowie das Suchen und Finden von Formen sind Faktoren, die den prozessualen Charakter der Werkgenese konstituieren. Das Material wirkt im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element, spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen.

Ein breites Materialangebot sollte Papiere und Kartons in allen Größen und Farben beinhalten. Wachsmalstifte, Pastellkreiden, Straßenkreiden, Kohle, Borstenpinsel in allen Stärken, Buntstifte, Wasserfarbkästen und

Tusche sind unverzichtbar. Es können Kisten aufgestellt werden, in denen gestalterisch brauchbare Dinge gesammelt werden dürfen. Das können leere Toilettenpapierrollen sein, Stöcke, Schnüre, Tüten, Schachteln, Bänder, Tücher usw. Ausreichend Tesafilm, Klebebänder, Pappkartons, Scheren, Tacker, Büroklammern, Unterlagen usw. sollten ebenfalls zur Verfügung stehen. Und es sollte auch eine kleine Werkzeugkiste mit Zange, Hammer, Nägeln usw. geben, eine Kiste für Papiere, Stifte und Farben aller Art (Abb. 9).



Abb. 9: Materialzusammenstellung

Sachkompetenz

Auch wenn im Kunstunterricht vorrangig das „Werkstattprinzip“ dominieren mag, was sich unkompliziert mit Arbeitsweisen wie dem Wochenplan verbinden lässt, kann freilich nicht immer offen, experimentell und forschend gearbeitet werden. Es muss auch Unterrichtsphasen geben, in denen die Kinder bestimmte Techniken und Verfahren lernen. Handwerkliches Können, das Beherrschen von Techniken und Verfahren, Gestaltungskompetenz und der souveräne Umgang mit Kunstwerken, Alltagsbildern, Architektur und Design fördern das Selbstbewusstsein und stärken das

bildnerische Tun. Hierfür bedarf es sachlicher Erklärungen und Erläuterungen, Kriterien zum Betrachten von Bildern, Strukturen zum handwerklichen Vorgehen und zum sorgsamem Umgang mit Werkzeugen und Geräten. Kinder benötigen Sicherheit in ihrer Gestaltungskompetenz und im Umgang mit Techniken und Verfahren. Diese Sachkompetenz ist notwendige Voraussetzung für offene, experimentelle Prozesse.

Für eine zielorientiert vermittelte Sachkompetenz gibt es immer wieder Phasen, die der klassischen Unterrichtsstruktur (Anstoß/Motivation/Einstieg, Erarbeitung/Auswertung/Reflexion, Transfer) folgen, z.B. wenn ein Kunstwerk betrachtet wird, wenn bestimmte Techniken und Verfahren eingeführt werden oder ein Thema gestalterisch bearbeitet und gelöst werden soll.

Themen und Techniken

Im Grundschulunterricht bietet sich eine interdisziplinäre Themenwahl insbesondere dann an, wenn die verschiedenen Fächer ohnehin in der Hand einer Lehrerin liegen. Vielfach knüpfen die Themen des Kunstunterrichts an der Lebenswelt der Kinder an, manchmal ergeben sich folgerichtige Anschlüsse an den Deutsch- oder Sachunterricht: Mensch, Umwelt, Jahreszeiten, Natur, Bücher usw. sind nur wenige Themen, die sich für das interdisziplinäre Arbeiten anbieten.

Interdisziplinäre Themen entschärfen darüber hinaus ein spezifisches Problem des Kunstunterrichts: Führe ich zunächst ein neues Thema ein, ein bildnerisches Problem oder eine neue Technik? In jedem Fall muss der Zusammenhang zwischen gewähltem Motiv/Thema und angebotenen Gestaltungsmitteln durchschaubar und als bedeutungsvoll erachtet werden. Material, Verfahren, Komposition usw. sind sinnstiftender Teil eines ästhetischen Objekts. Wenn ein Thema beispielsweise „Bewegte Figuren“ lautet, ist eine zeichnerische oder malerische Umsetzung ebenso geeignet wie das Bauen mit biegsamen Pfeifenreinigern oder das Formen in Ton. Eine Darstellung der Bewegung in Holz oder im Linoldruck kommt dem Thema wenig entgegen, weil diese Techniken eher statische Formen erzeugen.

Produktion und Rezeption

Produktion und Rezeption sind unerlässliche Bestandteile des Kunstunterrichts. Die bildnerische Produktion profitiert von der Rezeption, sie erhält Anregungen, spendet Ideen und hilft, Kunstwerke wie Alltagskultur zu verstehen. Die eigene Produktion ist notwendig, um nachhaltig die Gestaltungskompetenz zu entwickeln. Nur durch immer erneutes Ausprobieren und Bewusstmachen von Gestaltungskriterien sowie das Erkennen solcher

Kriterien durch die Rezeption werden Kinder in ihrer ästhetischen Urteilsfähigkeit ausgebildet: Wie verhalten sich Linien und Flächen zueinander, wie wird ein Objekt spannungsreich gegliedert und strukturiert? Welchen Ausdruck verleihe ich einem Gesicht durch expressive oder detailgetreue Gestaltung? Welche Wirkungen erzielen bestimmte Farbzusammenstellungen? Wie sind die Größenverhältnisse verteilt, wie wirken Kontraste (Linie/Fläche, Farb-, Materialkontraste, hell/dunkel, zart/kräftig, rau/weich usw.)? Wie erhalte ich satte, lasierende, transparente Farben? Wie erziele ich prägnante Ausdrucksformen? Welche formalen Mittel erzeugen welche Wirkung (Rhythmus, Streuung, Reihung, seriell arbeiten, Variation usw.)? Wie inszeniere und spiele ich ausdrucksstark? Welche Verfahren sind für welche Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnisse am besten geeignet?

Reflexion und Korrekturhilfen

Das Sprechen über bildnerische Kriterien kann in jeder Unterrichtsphase individuell oder in Gruppen stattfinden. Oftmals eignet sich ein Einstiegsgepräch besser als eine Reflexion am Ende der Unterrichtseinheit, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstvergessen im Arbeitsprozess sind und mit dem praktischen Tun nicht aufhören mögen. In Kombination mit der Kunstrezeption können immer neue Kompositionselemente, künstlerische Verfahren und Ausdrucksmöglichkeiten kennengelernt und diskutiert werden.

Individuelle Zwischenbesprechungen unterstützen die Kinder während ihres Arbeitsprozesses. Sie können bei der Motivwahl helfen, ein technisches Problem lösen oder einfach zur Weiterarbeit ermuntern. Hilfreich ist in jedem Fall, wenn die Lehrerin/der Lehrer immer einen kleinen Zeichenblock bei sich trägt, um den Kindern gegebenenfalls etwas vorzeichnen zu können, das ihnen bei der Umsetzung hilft. Speziell im Anfangsunterricht ist es für viele Kinder nützlich, wenn sie konkrete Größenangaben für das Darstellen eines Motivs auf der Fläche erhalten – beispielsweise dann, wenn ein einfacher Umriss auf einem Stück Holz notwendig ist, um dieses auszusägen, da sonst der Umriss meist zu klein wird. Oder wenn eine Figur auf einem DIN-A2-Blatt platziert werden muss, können die Größe und die Platzierung des Kopfes als Orientierung vorgegeben werden.

Kunstwerke integrieren

Die Verschränkung der drei genannten elementaren Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion gilt als wesentliches Unterrichtsprinzip im Fach Kunst. Das Kennenlernen von Kunstwerken in ihrer Kultur tragenden Funktion, das Erfassen der Vielschichtigkeit und Symbolkraft der Bildenden

Kunst ist ein Ausgangspunkt im Kunstunterricht, der in jeden Gestaltungs- und Erfahrungsbereich integriert werden kann und sollte. Denn es ist auch für Kinder wichtig, zu erfahren, wie und warum Künstler in den verschiedenen Epochen gezeichnet, gemalt und plastiziert haben oder wie Gegenwartskünstlerinnen arbeiten. Zu jedem Gestaltungsbereich finden sich künstlerische Beispiele, die für die Schülerinnen und Schüler auch Orientierungshilfe und Ideengeber sein können. Ohnehin verlangen die Lehrpläne für den Kunstunterricht in der Grundschule, dass die Kinder sich mit Kunst befassen – produktiv, rezeptiv und reflektierend.

Präsentation

Ein weiteres unerlässliches Element des Kunstunterrichts ist die Präsentation. Nicht nur Schülerarbeiten werden ausgestellt, diskutiert und reflektiert, – von Spielsequenzen über Bühnenaufführungen, Schülerzeitungen über Plakatentwürfe, dem Gestalten von Info-Tafeln über die Ausgestaltung des Schulgebäudes, dem Web-Auftritt usw. kommt dem Präsentieren ein wesentlicher Stellenwert im Kunstunterricht zu. Ausstellen und Ausstellungen machen, Präsentationen entwickeln und inszenieren sind elementarer Bestandteil bildnerisch-ästhetischen Handelns.

Leistungsbewertung

Als besonderes Problemfeld im Kunstunterricht erweist sich die Leistungsbewertung. Gerade im Grundschulalter divergieren die zeichnerischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erheblich. Zudem gibt es unterschiedliche ästhetische Interessen – im Bauen und Konstruieren, im szenischen Spiel, im Sammeln und Ordnen, im Umgang mit Farbe usw. zeigen sich die vielfältigen Talente, Ideen und Lösungen. Nicht alle Aufgabenstellungen lassen sich bewerten oder müssen bewertet werden. Aufgaben, deren bildnerische Kriterien transparent gemacht werden können und die bewertbare Lösungswege beinhalten, eignen sich zur Beurteilung oftmals besser als stark subjektbezogene, den persönlichen Ausdruck betreffende Themen.

In eine Beurteilung der bildnerischen Leistung sind mehrere Faktoren einzubeziehen: Zu reflektieren ist immer das eigene ästhetische „Vorurteil“. Das heißt, dass der persönliche „Geschmack“ nicht in die Bewertung einfließen darf. Darüber hinaus ist der individuelle Leistungsfortschritt des Kindes vorrangig zu berücksichtigen, denn das Darstellungsvermögen der Kinder unterscheidet sich z.T. erheblich. Maßstab für eine Bewertung der bildnerischen Leistung sollte keinesfalls die Fähigkeit zur abbildgenauen Darstellung der Wirklichkeit sein, sondern vielmehr sollten Kriterien wie

Ideenfindung, Komposition, Ausdruck, Verwendung bildnerischer Mittel, Mitarbeit, Sozialverhalten usw. für eine Bewertung herangezogen werden. Außerdem ist eine Gesamtnote ausgewogen aus allen Bereichen ästhetischer Praxis zu ermitteln (Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Bauen und Konstruieren, Umgang mit Medien, szenisches Spiel usw.).

Unterrichtsvorbereitung

Bereits in der Vorbereitung des Kunstunterrichts entscheidet sich oftmals, ob eine Sequenz gelingen wird. Voraussetzung ist, auch kleinere Unterrichtsvorhaben eigenhändig auszuprobieren. Dort zeigt sich schnell, ob für die gestalterische Verwirklichung ein längerer Nagel evtl. besser geeignet ist, ein dickerer Pinsel oder ein anderer Leim usw. Es stellt sich dabei heraus, ob ein Thema vielleicht doch besser mit einer anderen Technik zu bearbeiten ist oder ob die Aufgabe in anderer Form mit weniger Gestaltungsproblemen zu bewältigen ist. Außerdem kann dabei eine Materialliste von Dingen entstehen, die für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen müssen.

Geeignetes Material zu beschaffen, ist vermutlich die aufwändigste Arbeit innerhalb der Unterrichtsvorbereitung. Aber es lohnt sich: Beim Nachdenken über Materialien, Werkzeuge und Techniken entstehen beispielsweise Ideen für Stationen, an denen die Kinder arbeiten können, Ideen für Arbeitsblätter mit kleinen weiterführenden Aufgaben – wie z. B. Rechercheaufträgen oder Hilfestellungen für andere Kinder. Es lassen sich Karteikarten für die Freiarbeit entwickeln, Bildersammlungen anlegen usw. Oder es kommen außerschulische Orte (Museen, Brachen, Waldgelände ...) in den Sinn, die sich für einen Unterrichtsgang oder als Arbeitsort eignen.

Zur Unterrichtsvorbereitung gehört auch, sich Gedanken über eine geeignete Auswahl von Kunstwerken für die Kinder zu machen. Zum einen gilt es zu überlegen, was die Kinder interessiert – z. B. spezielle Materialien, Herstellungsprozesse, Techniken, Effekte, Farbkompositionen, aber auch Motive und Inhalte von Kunstwerken. Hilfreich für die Bildersuche sind die zahlreichen Bildarchive im Internet, CD-ROM Sammlungen wie z. B. die Meisterwerke der Kunst oder einfach Kunstlexika mit schönen farbigen Abbildungen – die sich, auf Folie gedruckt oder kopiert, auf Overhead-Projektoren einfach in den Unterricht einbinden lassen.

Vornehmen sollte man sich vielleicht ein größeres Projekt pro Schuljahr, das langfristig zu planen und zu organisieren ist, das allen Beteiligten Spaß macht und am Ende in eine große Präsentation mündet.

Constanze Kirchner

Literatur

- ANDERS, BEATE/LAEWEN, HANS-JOACHIM (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel 2002
- BUROW, OLAF-AXEL: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999
- FREY, HANS-PETER/HAUSSER, KARL (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987
- HAUSSER, KARL: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York 1995
- JAUSS, HANS ROBERT: Wege des Verstehens. München 1994
- KEUPP, HEINER/AHBE, THOMAS/GMÜR, WOLFGANG/HÖFER, RENATE/MITZSCHERLICH, BEATE/KRAUS, WOLFGANG/STRAUS, FLORIAN: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999
- KIRCHNER, CONSTANZE: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999
- KIRCHNER, CONSTANZE: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand. In: K + U 246/247/2000
- KIRCHNER, CONSTANZE/KIRSCHENMANN, JOHANNES: Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6. Velber 1997
- KIRCHNER, CONSTANZE/PEEZ, GEORG (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001
- K + U: Kunst + Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Seelze
- LEGLER, WOLFGANG: Kunst und Kognition. In: VON PAZZINI, KARL-JOSEF/STURM, EVA/LEGLER, WOLFGANG/MEYER, TORSTEN (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 6. Hamburg 2005
- OTTO, GUNTER/OTTO, MARIA: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Bd. I/II. Velber 1987
- SCHORCH, GÜNTHER: Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn 2006
- SEITZ, RUDOLF: Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch. München 1998
- SPINNER, KASPAR H. (Hg.): Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth 2002
- WICHELHAUS, BARBARA: Kompensatorischer Kunstunterricht. In: K + U 191/1995